

## КАК ВОСПИТАТЬ УСПЕШНОГО МУЗЫКАНТА? SELF-EFFICACY — САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СЕМЬЕ

### Часть вторая

#### **Нон-конформизм и способность держать удар**

Рассуждения о личной свободе и приятном разнообразии занятий, весьма не похожих на серьезное профессиональное обучение, могут создать иллюзию легкости артистического пути, усыпанного розами. Конечно же, это не так. Всякий растущий профессионал в любой области, не только в музыкальном искусстве или искусстве вообще, неизбежно сталкивается с трудностями и препятствиями, и готовность к их преодолению также является необходимой психологической предпосылкой для формирования self-efficacy. Психологи Аманда Джаррел и Сюзанна Лажуа в своем исследовании эмоционального фундамента всякой успешности говорят о том, что одни и те же обстоятельства люди оценивают по-разному, и отсюда проистекают различия в их потенциальной самоэффективности: «Различные оценки являются причиной различия в эмоциях, которые разные люди испытывают по отношению к одним и тем же стимулам. Например, в то время как один студент может оценивать итоговый экзамен как угрозу и испытывать страх, другой же студент мо-

жет оценивать тот же экзамен как вызов и испытывать эмоциональный подъем и надежду» [3, 277].

Многие педагоги задают себе вопрос, который косвенно прозвучал и у психологов: как, каким образом можно сформировать отношение к трудностям и препятствиям как к возможностям проявить себя? Как прогнать страх перед этими препятствиями и стимулировать учащихся относиться к ним как к необходимым этапам собственного развития, без которых оно было бы просто невозможно? Всеобъемлющего ответа на этот вопрос, скорее всего, не существует, и всякий воспитатель и педагог ищет ответ на него своими путями. Группа психологов под руководством Хаодонг Лин-Зиглер провела оригинальный эксперимент, в ходе которого учащимся, испытывающим трудности в решении математических задач, по-разному подавали биографии выдающихся ученых, включая Эйнштейна. Первой группе учащихся рассказывали о достижениях этих ученых, подчеркивая, как много им удалось сделать, в то время как второй группе учащихся рассказывали о трудностях, с которыми столкнулись те же ученые, а также о том, как

они нашли в себе силы преодолеть их и двинуться вперед. Причем, трудности, о которых рассказали учащимся, относились как к творческой деятельности ученых, так и к их личным проблемам.

«Результаты этого исследования поддерживают несколько гипотез, — пишут авторы. — Во-первых, знакомство учащихся с историями борьбы, сквозь которую пришлось пройти ученым, улучшило результаты учащихся в технических науках (сообразно возрасту и классу), в то время как знакомство с достижениями ученых подобного эффекта не имело. Успехи учащихся в учебе в этом случае не только не улучшились, но более того, как свидетельствуют наши результаты, чтение рассказов о научных достижениях могло принести вред. Во-вторых, учащиеся чутко откликнулись на трудности, испытанные учеными, но в данном случае не имело значения, были ли это жизненные или творческие трудности — и то и другое возымело положительный эффект. Знакомство как с жизненными, так и с творческими трудностями, с которыми столкнулись выдающиеся ученые, оказалось очень сильным мотивом для учащихся по сравнению с информацией об успехах тех же самых ученых» [6, 323].

Выводы авторов исследования в школьно-образовательном контексте можно считать совершенно справедливыми: рассказы о трудностях, которые испытывали выдающиеся ученые, и стремление экстраполировать эти трудности на опыт учащихся — все это способствовало повышению их мотивации и, соответственно, улучшало успеваемость. Характерно, что рассказы о достижениях великих ученых, игнорирующие трудности, с которыми им пришлось столкнуться, еще больше отворачивают от учебы тех учеников, которым трудно дается предмет. В этом слу-

чае они еще более склонны считать себя записными неудачниками, которым бессмысленно пытаться что-либо изменить: успехи ученых учащиеся приписывают их природным дарованиям и благоприятным обстоятельствам, игнорируя роль личных усилий. Отсюда следует, что совершенно необходимо привлекать внимание к цене открытий, к проблемам и трудностям, с которыми сталкивались ученые на пути к высочайшим достижениям. Этим несложным способом *self-efficacy*, столь необходимая для успехов в учебе, поддерживается и укрепляется, и особенно ценно то, что даже такой с житейской точки зрения нейтральный метод, как рассказ о чужих успехах и неудачах оказался на удивление эффективным. Иными словами, авторам удалось доказать, что *self-efficacy* — весьма податливая психологическая конструкция, легко реагирующая на воспитательное воздействие.

Самозффективность как психологическая субстанция, подобно всякому живому явлению, и неоднозначна, и не гомогенна, а складывается из нескольких, порой противоречивых, составляющих. С одной стороны, *self-efficacy* предполагает некую «воздушность», легкость, даже своеобразное легкомыслие, идущее, скорее всего, от внутренней свободы и априорной веры в себя. С другой же стороны, самозффективность предполагает жесткость, настойчивость, желание и умение добиваться результата вопреки трудностям и препятствиям. Английское слово *resilience* (упругость) сочетает в себе обе эти составляющие, и ученые, изучающие самозффективность, нередко пользуются этим термином. По отношению к психологическим категориям этот термин звучит по-русски несколько неуклюже, скорее удобно было бы называть его гибкостью, но ведь упругость

предполагает гибкость и жесткость одновременно, и эти нюансы хотелось бы учитывать при переводе оригинальных научных текстов.

Уже упоминавшиеся Джордж Мак-Ферсон и Джон Мак-Кормик, подводя итоги своего эксперимента, пишут: «Достижение в любой области требует *resilient self-efficacy* — упругой самоэффективности. В соответствии с прошлыми исследованиями можно было бы сказать, что люди наиболее стойки при встрече с препятствиями, когда они обладают сильным чувством самоэффективности, развившимся во многом благодаря овладению мастерством, а также когда испытанные ими неудачи достаточно умеренны и случаются не часто. Люди с упругой самоэффективностью могут быстро восстановиться после пережитых трудностей и двинуться вперед. Они оценивают ситуации, в которых встретились с неудачами, чтобы определить, как они могут действовать лучше в будущем, например, путем изменения стратегии, поиска помощи или изменения мешающих внешних условий. Скорость восстановления после трудностей и неудач — это важный фактор, отличающий успешных людей от неуспешных» [8, 335–336].

Воспитателям и педагогам в связи с выводами ученых было бы естественно задаться вопросом о методах воспитания, рождающих более существенную сопротивляемость трудностям и проблемам, когда дети и подростки проявляют заметную настойчивость и «не сдаются». Диалоги Золта Боньяра с успешными музыкантами предлагают интересные иллюстрации, которые подтверждают и обогащают высказанные учеными суждения. Характерно общение автора с пианистом Стивеном Хофом (Stephen

Hough): в разговоре с ним особенно проявился свойственный многим артистам нон-конформизм, стремление отстаивать свои убеждения вопреки осуждению и неприятию окружающих.

В начале беседы, вспоминая детские годы, Стивен Хоф признался, что нередко провоцировал взрослых, шел на риск без особой нужды, просто желая увидеть, что же произойдет. Так, например, он мог при всем классе обнять учительницу с единственным намерением — увидеть ее реакцию. Будет ли это растерянность, изумление или, возможно, раздражение, насмешка? Подобно многим артистическим личностям, Стивен Хоф уже в детстве отличался независимостью и храбростью, когда искреннее самовыражение было для него важнее одобрения класса и учителей. Не таковы ли и взрослые артисты, часто «вызывающие огонь на себя» непривычной трактовкой известных сочинений или, в случае с композиторами, созданием новых звуковых средств, шокирующих современников? Чтобы вести себя подобным образом и в жизни, и в творчестве, нужно обладать значительной уверенностью в себе, питающей самоэффективность артиста на протяжении всей его жизни.

В молодые годы Стивен Хоф пошел против семейных традиций, приняв католичество. «Моя бабушка из Ливерпуля имела солидные шотландско-ирландские протестантские корни, — вспоминал он. — И, как Вы знаете, люди бросают камни друг в друга, будучи по разные стороны этого забора. То есть, с моей стороны было своеобразным восстанием, когда я признался своей бабушке в том, что хожу к мессе. «Я больше никогда не буду говорить с тобой, если ты станешь католиком», — сказала она. Но нет, она ошиблась, и впоследствии все

у нас было нормально» [1]. Так молодой пианист утверждал право быть собой на, казалось бы, вполне житейском уровне, но даже этот пример свидетельствует о его самостоятельности и силе характера.

Подобное поведение еще раз напоминает о том, что художник испытывает потребность быть искренним во всем, быть собой, не признавая над собой командиров и начальников. Эта внутренняя его свобода, которая проявляется порой в желании восставать, не соглашаться, идти на риск отвержения и отрицания, является для художника важнейшим стержнем, несущей конструкцией его художественной личности, его творческого «я». Возможно, воспитание внутренней независимости, которая представляет собой часть того самого магического self-efficacy, как раз и является своего рода подспудной целью всего процесса воспитания. Этим-то и отличается образование от воспитания: воспитание меняет структуру личности, создает ее внутренние опоры и приоритеты, а образование дает лишь знания, облегчающие функционирование личности в обществе. Но воспитание является чуть ли не более важным элементом формирования личности, нежели образование, и это касается даже такой трудоемкой области, требующей глубоко наработанных навыков, как образование музыкальное. Прививая эти навыки, мы порой забываем о воспитании, в то время как оно может сыграть определяющую роль в дальнейшей карьере ученика, ибо привлекательной для аудитории является художественная личность, а не степень владения профессиональными навыками. И не в этом ли личностном аспекте лежит коренное различие между просто профессионалами и большими мастерами?

Защита своей независимости, своего права самому определять к чему стремиться, что и когда делать (или не делать) свойственна также поведению альтиста Роджера Чейза (Roger Chase). «Я всегда был кем-то вроде бунтаря. У меня ушло много времени, прежде чем я научился не ранить этим самого себя, потому что от своего бунтарства первым страдал я сам», — вспоминал музыкант в беседе с Золтом Боньяром [1]. Характерным примером, подтверждающим необходимость бунтарства даже вопреки собственным интересам, является комментарий Стивена Хофа к известной словесной провокации Владимира Горовица, который говорил: «Пианисты бывают или геями, или евреями, или плохими пианистами».

«Я знал некоторых, которые были всеми тремя. И некоторых, которые не были ни одним из трех. Конечно, все это совершенно неверно, но сказать так было вполне возможно. И не является ли это ощущение себя аутсайдером или отверженным, не является ли это частью художественной жизни? Да, именно так я и думаю. Не быть конвенциональным. Быть артистом означает не следовать правилам, не быть частью status quo, а это как раз то, с чем сталкиваются евреи. Или если вас могут арестовать за то, что вы гей, вы тоже находите крайние средства самовыражения. Думаю, что многие люди умели выразить себя в музыке, и у кого-то вроде Владимира Горовица или Шуры Черкасского вы слышите такое же глубокое эмоциональное неустройство. Мое возмущение шло тоже из того же источника, из желания выразить некие крайности. Интересно, что в XXI веке в западном мире геям не нужно больше прятаться, а евреям уже не надо скитаться, переезжая с места на

место. В этом случае, возможно, все изменится и появится другая группа отверженных аутсайдеров, чтобы столь же глубоко прочувствовать свои артистические стремления. Посмотрим...» [1].

Таким образом, Стивен Хоф подчеркивает в качестве важнейших качеств артиста внутреннюю независимость и храбрость, умение и желание отстаивать себя вопреки враждебному окружению, силу духа и твердость характера. С подобной необходимостью часто сталкивались геи и евреи, вырабатывая в себе необходимые для артиста качества. Можно сказать и шире — качества, необходимые для всякого успеха, поскольку всякое достижение включает в себя борьбу с трудностями и проблемами. Так что неудивительно, если и в самом деле среди гонимых и отверженных больше выдающихся личностей, нежели в других социальных стратах. Концепция самоэффективности, предполагающая умение сопротивляться трудностям и преодолевать проблемы, дает этому обстоятельству одно из объяснений. Конечно, это объяснение можно принять лишь в том случае, если не забывать о возможности получения образования, являющегося условием успеха для всех, в том числе и для отверженных и гонимых.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что *resilient self-efficacy* или «упругая самоэффективность», опирающаяся на умение держать удар, воспитывается через опыт сопротивления и самозащиты, через отстаивание себя, своих убеждений и своей независимости вопреки всему. Воспитатель, желающий сформировать в своих учениках такого рода самоэффективность, должен следовать совету: «Создавай посылные препятствия и требуй их преодоления, культивируя самостоятельность и силу характера

ученика». Зная традиции принуждения, часто присущие советской педагогике, особенно педагогике искусства, следует еще прибавить: уважая ученика, ни в коем случае не унижай его. Тогда *non-conformism* и бойцовские качества как необходимая часть самоэффективности будут присутствовать в психологическом арсенале учащихся, помогая им стать успешными и раскрыть все свои способности.

### **Серьезность и ответственность**

Ученые-психологи многократно и в разных контекстах обращают внимание на большое значение самоэффективности в качестве составляющей успеха в любой деятельности, в том числе и музыкальной. Велика роль *self-efficacy* в качестве психологического регулятора различных ее аспектов. При этом, как уже говорилось, составляющие самоэффективности достаточно разнообразны: некоторые из них обеспечивают стабильность необходимых действий на протяжении всего обучения, другие же в большей мере задействованы непосредственно в процессе демонстрации полученной квалификации.

«Самоочевидно, что обучение игре на музыкальном инструменте может быть сложной и требовательной задачей для всякого юного учащегося, — пишут Джордж Мак-Ферсон и Джон Мак-Кормик. — Более того, обучение игре на инструменте являет собою особый вызов, поскольку учащиеся предоставлены сами себе и самостоятельно определяют, как и когда они будут заниматься. Физические, умственные и эмоциональные усилия, необходимые для выполнения долгосрочных обязательств, когда успех не всегда заметен, плюс необходимость готовить репертуар, требующий недель или даже месяцев для полного овладения — все это требует гибкости и настойчивости в таком

объеме, которого многие учащиеся не имеют, включая и тех из них, кто обладает значительным потенциалом. Так же как обучение навыкам в других областях, самоэффективность учащихся, их вера в собственную компетентность и способность овладеть мастерством определяют как именно, каким образом смогут они проявлять настойчивость перед лицом трудностей, стрессов и конкурирующих занятий» [8, 335].

Приведенный комментарий специалистов весьма симптоматичен, так как расширяет сферу действия самоэффективности от необходимого психологического катализатора в ходе выполнения конкретного, порой сложного задания, до универсального психологического регулятора учебной деятельности в целом. Наряду с финальной демонстрацией полученной квалификации эта деятельность включает весь ход тренировок и упражнений, необходимых для достижения квалификации и овладения всеми нужными навыками. И вновь авторы подчеркивают автономный характер *self-efficacy*, который может не совпадать с тем, что принято называть одаренностью: казалось бы, одаренность сама по себе должна быть регулятором всей учебной деятельности юного артиста. Однако нет, как свидетельствуют психологи, этого не происходит, и учащиеся, по их выражению, «со значительным потенциалом» иногда не обладают нужным запасом самоэффективности, чтобы успешно провести весь длительный процесс овладения исполнительским мастерством.

Не только способность к длительной самоорганизации как составная часть самоэффективности, но также и психологическое свойство противоположного характера — способность к мгновенной мобилизации — представляет собой своеобразный камень преткновения на пути

к артистическому успеху. Психологи, которые провели сравнительный эксперимент со студентами консерватории и студентами университета, сравнивая уровень их самоэффективности, с сожалением заметили: «Вместе с тем, различия в собственно музыкальной квалификации между обеими группами не распространяются на самоэффективность в исполнении на сцене, то есть на задание, относительно незнакомое обеим группам в сравнении с объемом их ежедневных занятий, занимающих столь большое место в жизни музыкантов. Более высокие достижения студентов консерватории не обеспечили им более высокий уровень самоэффективности в части непосредственного исполнения на публике по сравнению со студентами университета. Исполнение имеет отношение ко многим навыкам и формам поведения, включая и те, которые можно назвать не- или экстра-музыкальными, существующими помимо технического инструментального мастерства или сложности репертуара» [11, 338].

Иными словами, юным музыкантам для полной успешности их миссии нужны как качества бегуна на длинной дистанции, бегуна-стайера, умеющего планировать время и распределять силы, так и качества бегуна-спринтера, умеющего максимально сконцентрироваться и выдать результат в нужное время в нужном месте. Причем, как справедливо замечают психологи, оба качества являются по сути дела экстра-музыкальными, не имеющими отношения ни к музыкальному искусству, ни к творческому потенциалу как таковому. Они обладают автономным значением, оказывающим существенное влияние на самоэффективность исполнителя, то есть на результат вне зависимости от рода занятий и конкретного содержания задания.

Обсуждаемые качества по своему психологическому содержанию наиболее близки таким поведенческим категориям, как серьезность и ответственность: воспоминания музыкантов о своем воспитании показывают, что их с малолетства отличала привычка относиться ко всякому порученному заданию так, как если бы от качества его выполнения многое зависело. Подобная привычка является надежной опорой для формирования *self-efficacy* — то, что сделано на совесть, продумано, спланировано и доведено до конца, естественно, не внушает опасений и повышает уровень уверенности в успехе.

Выдающийся скрипач Джошуа Белл (Joshua Bell), вспоминая свое детство, признается: «Я был застенчивым, робким ребенком. И серьезным, в самом деле, очень серьезным. К видеоиграм я тоже относился со всей серьезностью. Я хотел добиться высоких баллов в игре под названием «Аркада», в то время это как раз была «Аркада», и я очень серьезно к этому относился. Такого рода серьезность я испытывал по отношению ко всему, что делал, и, возможно, эта серьезность, которую я чувствовал всегда, помогла мне впоследствии в моих занятиях музыкой» [1].

Из признания Джошуа Белла следует, что юный музыкант воспитывает в себе характер, совершенно не приемлющий то, что в просторечии называют халтурой. Причем, здесь важно не столько отношение к своему основному делу — музыкальному искусству, но более широко, отношение практически ко всему, к любой деятельности. На первый взгляд это может показаться странным и даже излишним, но наша натура и наши привычки проявляются везде, и между профессиональной этикой и этикой жизненной нет непреходимой грани — это один и тот же

человек с одними и теми же жизненными принципами и нормами поведения. Родители же и педагоги зачастую пытаются провести границу между «делом и бездельем», между профессиональными занятиями и досугом, позволяя ребенку недоделывать, недообрабатывать, недодумывать и т.д., наивно полагая, что к его основному занятию это не имеет отношения. Увы, имеет. И частное наблюдение Джошуа Белла еще раз свидетельствует об этом.

Рассуждая об ответственном отношении ко всякому порученному делу, Джошуа Белл в качестве желаемой цели отметил также стремление к стабильности — стабильность и повторяемость достигнутого уровня и в целом, и в деталях играет в музыкально-исполнительском искусстве, да и в других видах деятельности, весьма значительную роль. Джошуа Белл заговорил об этом в связи с тем, что его родители психологи, и он сам пытался понять, какого рода психологические знания ему нужны. «Я не знаю, как и что было у моих родителей, но я до сих пор пытаюсь понять себя, и понять психологически с точки зрения работы мозга. Потому что когда вы на сцене, вам приходится понимать, как работает ваше сознание во многих отношениях. Нервы, например; сегодня вы десять раз кряду играете что-то вполне хорошо, но вдруг случается некая блокировка — вы что-то забываете или у вас перестает получаться. В этот момент вам действительно нужно понять, что творится у вас в голове. И что с этим делать, как это все изменить — вот тут вы и должны разобраться, каким образом все это происходит у вас в мозгу...» [1].

В связи с комментарием Джошуа Белла можно лишь поставить задачу перед психологической наукой: музыкальное

исполнительство еще не настолько изучено, чтобы можно было предложить надежно работающие воспитательные и образовательные инструменты для усиления надежности и стабильности исполнения; такого рода задачи стоят и перед спортсменами, и перед циркачами или танцорами, и перед промышленными рабочими — все операции во всех видах деятельности, как правило, требуют надежности и повторяемости. Естественно, вера в то, что сегодня получится так же хорошо, как вчера, входит в понятие *self-efficacy*. И средство для усиления такого рода стабильности состоит как раз в уверенности в правильности и эффективности пройденных тренировок, с одной стороны, и убежденности в том, что вы в любой момент готовы мобилизовать все имеющиеся ресурсы, с другой стороны. И то и другое требует серьезности и ответственности — психологического подтекста, как процесса подготовки, так и собственно исполнения. Вот почему серьезность и ответственность как элементы самоэффективности подлежат формированию и шлифовке в процессе образования и воспитания — без них невозможно организовать ни процесс овладения навыками, требующий дисциплины и волевых усилий, ни обеспечить мобилизацию и сосредоточенность в решающий момент.

Мысли Джошуа Белла подкрепляет и Изабель Леонард (Isabelle Leonard). Вспоминая свои детские годы, она говорит: «Когда я была ребенком, то с ранних лет начала танцевать. Моя мама отдала меня в балетную школу Джеффри, и я занималась балетом практически на протяжении всей моей юности. Это был действительно фундамент физической дисциплины для меня, и гораздо раньше, чем я начала заниматься вокалом.

Что значит следовать ритму, как пользоваться своим телом, да и вообще все, чему можно научиться в детстве — это же неосознанное обучение, своего рода бессознательное образование» [1]. Так молодая успешная певица подтверждает еще раз необходимость постоянных занятий в детские годы, которые воспитывают у будущего артиста серьезное и ответственное отношение ко всякому порученному делу независимо от его важности и нужности.

К сожалению, стремление воспитать в детях серьезное отношение к делу порой выступает в преувеличенной форме, особенно в так называемых специальных школах. Такого рода школы есть не везде, но в России они достаточно распространены, обеспечивая раннюю профессионализацию музыкально и художественно одаренных детей. Группа психологов под руководством Ки Муроямы экспериментально доказала, что завышенные ожидания родителей (столь характерные для российских специальных школ), родительское стремление видеть своих детей первыми и только первыми причинит детям-школьникам явный вред [9]. Причем, вовсе не только в их успехах в обучении искусству, но также и в обучении математике, что и показано в упомянутой статье.

Название статьи весьма симптоматично: «Не цельтесь слишком высоко для ваших детей: завышенные ожидания родителей подрывают надежду на успех в математических занятиях». Авторы утверждают, что конкурентная обстановка в школе и соответствующие ей родительские амбиции приносят вред детям, снижая их самоэффективность и создавая излишний стресс, и, таким образом, успехи детей в учебе от чрезмерного давления лишь ухудшаются. Особенно же



эта тенденция характерна для семей, принадлежащих к верхушке среднего класса: в этой социальной группе родителей характеризует большее давление на детей с целью добиться наивысших результатов, и такого рода поведение со стороны родителей можно оценить лишь крайне негативно. Контрастом к такого рода поведению родителей служат воспоминания Изабель Леонард о старших классах своей школы, которая вовсе не была специальной школой, но предоставляла учащимся все возможности для занятий разными видами искусства. «Очень позитивным для меня было встречаться с учениками, каждый из которых увлекается каким-то одним видом искусства, у каждого была одна сильная сторона, и атмосфера при этом оставалась очень позитивной. Каникулы праздновали весело, таким же веселым был Хэллоуин, когда мы весьма вызывающе, по-карнавально одевались. Наверное, мне очень повезло, я ходила в особую школу, но в этой школе не было никаких шероховатостей вроде беготни за популярными девочками. Встречались за обедом, не было драм и обид, никто не танцевал на столах, но все было как-то очень удобно и комфортно. Даже интересно узнать, продолжают ли мои одноклассники заниматься искусством и вообще чем они занимаются, но я уверена, что в любом случае искусство и сейчас присутствует в их жизни» [1].

Из сопоставления приятных воспоминаний Изабель и волнующих рассказов психологов о чрезмерно тщеславных родителях можно сделать лишь один простой вывод: самоэффективность нуждается в серьезности и ответственности, но чахнет от излишнего тщеславия и нездоровых амбиций. Юному музыканту, равно как и любому ребенку, нужна

здоровая позитивная обстановка для занятий, когда разумная требовательность не переходит в давление, а чувство ответственности не отравлено страхом разочаровать самых близких людей. В связи с этим родителям и педагогам можно посоветовать лишь одно: «Требуй, но не оказывай давление. И тогда воспитанная с детства серьезность и ответственность будут постоянно питать самоэффективность детей и учеников».

Заключая достаточно пространное описание столь важного понятия, как самоэффективность, означающее по сути дела веру человека в себя и свои возможности, подкрепленную полученной квалификацией и готовностью показать ее наилучшим образом — *self-efficacy* нуждается в правильных воспитательных усилиях педагогов и родителей. Самоэффективность нуждается в личной свободе и разнообразии занятий; в серьезном отношении даже к детским играм и чувстве ответственности за порученное дело; в интуитивном следовании семейному призванию, но без всякого давления и завышенных ожиданий, а также в твердости характера и умении держать удар, веря в успех и преодолевая трудности. На первый взгляд подобные рекомендации кажутся самоочевидными, но все они вместе, тщательно исполненные, станут необычайно прочной опорой для будущих свершений юного человека в любой области, включая и музыкальное исполнительство.

Психологический настрой, в основе которого лежит самоэффективность, станет мощнейшим фактором профессионального успеха, многократно усиливающим позитивное воздействие как природных способностей, так и вложенного труда. И не поможет ли правильное воспитание «гадкому утенку», робкому

ребенку и нервному подростку, превратиться в «прекрасного лебедя», короля концертной эстрады — и не достаточный ли это приз, способный вдохновить педагогов и родителей на изучение и формирование самооффективности на протяжении всего процесса воспитания и обучения...

#### ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Bognar Z.* Living the Classical Life [Electronic resource]. URL: <https://www.livingtheclassical-life.com/> Cleveland, LTCL. 06 June 2018.
2. *Bouffard-Bouchard T.* Influence of Self-Efficacy on Self Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students / T. Bouffard-Bouchard, S. Parent, S. Larivee // *International Journal of Behavioral Development*. 1991. Vol. 14. P. 153–164.
3. *Jarrell A.* The Regulation of Achievements Emotions: Implications for Research and Practice / A. Jarrell, S.P. Lajoie // *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2017. Vol. 58. No. 3. P. 276–287.
4. *Kirnarskaya D.* The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent. Oxford: Oxford University Press, 2009. 432 p.
5. *Larson G.O.* American Canvas. Washington D.C., National Endowment for the Arts, 1997. 198 p.
6. *Lin-Siegler X., Ahn J.* Even Einstein Struggled: Effects of Learning About Great Scientists' Struggles on High School Students' Motivation to Learn Science / X. Lin-Siegler, J.N. Ahn et al. // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108. No. 3. P. 314–328.
7. *McCormick J.* The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: an Exploratory Structural Equation Analysis / J. McCormick, G.E. McPherson // *Psychology of Music*. 2003. Vol. 31. No. 1. P. 37–51.
8. *McPherson G.* Self-Efficacy and Music Performance / G. McPherson, J. McCormick // *Psychology of Music*. 2006. Vol. 34. No. 3. P. 322–336.
9. *Murayama K.* Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics / K. Murayama et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 111. No. 5. P. 766–779.
10. *Park D.* The Role of Expressive Writing in Math Anxiety / D. Park, G. Ramirez, S.L. Beilock // *Journal of Experimental Psychology*. 2014. Vol. 20. No. 2. P. 103–111.
11. *Ritchie L.* Measuring Distinct Types of Musical Self-Efficacy / L. Ritchie, A. Williamon // *Psychology of Music*. 2011. Vol. 39. No. 3. P. 328–344.
12. *The Road to Excellence* / Ed. by Ericsson K.A. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 369 p.
13. *Sloboda J.* Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function. Oxford: Oxford University Press, 2005. 437 p.
14. *Spengler M.* How You Behave in School Predicts Life Success Above and Beyond Family Background, Broad Traits and Cognitive Ability / M. Spengler, R.I. Damian, B.W. Roberts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. Vol. 114. No. 4. P. 620–636.
15. *Winner E.* Gifted Children: Myths and Realities. NY: Basic Books, 1997. 464 p.
16. *Zimmerman B.J.* Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. P. 82–91.